

grupos de iguales y de adultos en el caso de un grupo de jóvenes soviéticos y de otro estadounidense. Como muestran los resultados, ante situaciones conflictivas los grupos de iguales y de adultos tienen una función diferente en cada una de las culturas.

LA INTERIORIZACION DE LA ESTRUCTURA SOCIAL

JOSE R. TORREGROSA y CONCEPCION FDEZ. VILLANUEVA

Cada sociedad, cada cultura, dispone de un repertorio propio de normas, valores, configuraciones perceptivas y cognitivas y tipos de respuesta conductual y afectiva a los estímulos interpersonales. Cada individuo que nace como miembro potencial de dicha sociedad o cultura, se ve en la necesidad de actuar de acuerdo con dichas normas, hacer suyos tales valores, adquirir determinadas configuraciones o estilos cognitivos e interiorizar unas peculiares formas de respuesta a los estímulos interpersonales. Este proceso de aprendizaje e interiorización, se llama **proceso de Socialización**.

La Socialización implica cierto grado de conformidad, de aceptación obligada y acritica de las premisas que rigen la interacción social en un contexto específico. Pero el nivel de conformismo necesario en toda socialización no es incompatible con la posibilidad de realización y de iniciativa personal. Para que sea posible el desarrollo humano, es necesaria la inserción del individuo en el contexto de normas y costumbres que otros individuos han definido previamente, y de acuerdo con las cuales se produce la comunicación y la cooperación social.

La mayor parte de las exigencias del proceso de socialización son **imprescindibles** para que el individuo recorra las etapas de su desarrollo ontogenético. Por ejemplo, la socialización exige la adquisición de un lenguaje cuyas reglas imponen ciertos filtros y disponen ciertos límites a la percepción de la realidad, los cuales están determinados por unos principios convencionales; sin embargo, la adquisición de un lenguaje es imprescindible para el desarrollo de un pensamiento humano.

Por otra parte, los principios de comportamiento que están vigentes en un momento dado, dirigen la acción social en función de unos criterios definidos por consenso o convención. Dichos criterios mantienen una cierta permanencia temporal, en la medida en que son eficaces para aquéllo que fueron impuestos. Dado que la especie humana se constituye necesariamente en grupos sociales que evolucionan, el aprendizaje por parte de los miembros jóvenes, de los criterios que rigen la acción social en un momento dado, se justifica desde la perspectiva filogenética.

Levine (1969) distingue tres concepciones del proceso de socialización: como enculturación, como adquisición del control de los impulsos y como adiestramiento en un rol. La enculturación y el adiestramiento en roles tiene que ver con la perspectiva filogenética; la adquisición de control de los impulsos se refiere más bien a la perspectiva del desarrollo ontogenético. Es claro que las tres perspectivas enfocan el problema desde tres puntos de vista distintos: la antropología enfatiza la enculturación, la psicología, la adquisición de los impulsos y la sociología, el adiestramiento en roles.

Zigler y Child (1973) nos acercan más al concepto de socialización desde la perspectiva psicosociológica. La socialización es el proceso total por el que el individuo desarrolla mediante transacciones con otras personas, sus pautas específicas de conducta y de experiencia socialmente relevantes. Incluimos en este proceso, y posteriormente trataremos en este capítulo, el desarrollo de comportamientos adecuados a las normas, el adiestramiento en roles, la adquisición de la identidad social, la incorporación de sistemas perceptivos y cognitivos, de pautas de respuesta aprendidas y reacciones emocionales asociadas al cumplimiento o incumplimiento de los valores vigentes.

Socialización, aprendizaje y maduración

El concepto de aprendizaje y el de socialización aluden a una misma gama de fenómenos, aunque vistos desde una perspectiva distinta: la incorporación al repertorio de respuestas del organismo de nuevas posibilidades de respuesta. Ahora bien, el concepto de aprendizaje es más amplio que el de socialización. Mientras que toda socialización supone la intervención de ciertos mecanismos de aprendizaje, no todo aprendizaje supone una socialización. Por otra parte, mientras que en el estudio del aprendizaje el foco de análisis es el sujeto individual, en el estudio de la socialización es necesario no solo referir de manera sistemática la conducta del sujeto a algún aspecto diferenciado de la realidad sociocultural, sino también tener en cuenta los mecanismos que ésta establece y superpone al proceso de aprendizaje, así como las secuencias y procesos más amplios en los que adquieren sentido aprendizajes específicos.

Pero, además de tener en cuenta los posibles mecanismos de aprendizaje implicados, el estudio de la socialización necesita contemplar al individuo desde una perspectiva evolutiva. Las etapas que atraviesa el desarrollo del organismo imponen restricciones ineludibles en el tipo de aprendizaje que le es posible efectuar, tanto en el plano psico-motor como en el cognoscitivo y afectivo. Por ello, las secuencias que las sociedades establecen en el proceso de socialización tienen una estrecha correlación con la psicología evolutiva.

Desde una perspectiva sociológica, el proceso de socialización supone la conversión de un organismo en una personalidad, es decir, en un actor que ha introyectado las pautas de valor y las actitudes, normas, significados y expectativas generalizadas de la sociedad. Las primeras adaptaciones no se producen, por supuesto, asimilando valores, normas o significados abstractos, sino reproduciéndolos parcial o fragmentariamente como «ajustes» a las acciones de los agentes, insertándose progresivamente en secuencias de interacción más amplias.

Antes, incluso, de la posibilidad de comunicación verbal del sujeto, se han producido ya amplias adaptaciones sobre la base de una administración diferencial de recompensas y castigos, en la comunicación no verbal. Pero es, justamente, la asimilación de las estructuras cognitivas y lingüísticas la que abre el paso fundamental para una socialización efectiva. Con él, el mundo de la realidad concreta e inmedia-

ta, de la estricta percepción y de las imágenes o representaciones de las cosas, deja paso a contenidos significativos más amplios. La realidad se amplía con las palabras y va emergiendo ante la experiencia del niño, más compleja y diferenciada. Aparecen las primeras clasificaciones, es decir los primeros conceptos y, con ello, la posibilidad de una percepción y de procesos cognitivos más complejos. Como elemento diferenciado, emergen los primeros rudimentos del yo al ser «designado» y «respondido» por los otros. Estos rudimentos van sedimentándose en el juego de las primeras identificaciones. Aparecen también los primeros juicios sobre la conducta propia y de otros, que se van haciendo más complejos a medida que transcurren las etapas de la maduración intelectual.

Agentes, contenidos, estructura del proceso de socialización

El proceso de socialización definido como interiorización de la estructura social en que un individuo nace, se hace posible porque existen instancias representativas e individuos que valoran el cumplimiento de las exigencias estructurales y además disponen de un poder suficiente para imponerlas. Estos individuos e instituciones son los agentes de la socialización.

La relación socializadora se estructura, en principio, como una relación dual asimétrica en cuanto al poder y capacidad de influencia. Hay quien impone y enseña (los agentes de la socialización) y quien se adapta o aprende (los individuos objetos de la socialización). Los agentes son las instituciones y los individuos. Hay que tener en cuenta, además, que la mayor parte de la influencia socializadora de las instituciones actúa por medio de los individuos.

Cada persona con quien el individuo interacciona en su vida cotidiana es un agente socializador, es decir, alguien que posee una variable, pero nunca despreciable capacidad de influir el comportamiento de los otros en la dirección deseada por él, que en gran parte es la dirección deseada socialmente. Desde la simple desaprobación verbal hasta la capacidad de disponer de la vida de otro, se ponen en juego gran variedad de reforzadores para modificar la conducta en la dirección definida.

La socialización es un proceso de interacción, donde los participantes tienen distintas cantidades de influencia social, en segmentos específicos de la relación y durante un periodo de tiempo variable. Los elementos sobre los que se efectúa la socialización mantienen sobre los agentes un **poder potencial**, que no debe traducirse a un porcentaje del total de la influencia que se pone en juego en la relación socializadora pero que mantiene un margen de indeterminación acerca del resultado final de dicha relación.

Los agentes de la socialización pueden ser **personales, impersonales, grupales o institucionales** (Williams 1983). Los agentes personales y microgrupales son determinantes en las primeras etapas de la socialización. La importancia de los agentes impersonales e institucionales va aumentando a medida que transcurre el proceso y los valores básicos han sido ya interiorizados. La socialización adulta se asienta sobre la infantil y puede afirmarse que quedará facilitada en la medida en que la primera se haya realizado sin excesivos conflictos. El agente personal más importante

es la madre, que representa en su acción frente al niño, las costumbres y valores básicos de cada sociedad específica, los cuales constituyen para el niño el primer punto de referencia acerca de como situarse en el futuro ante todo tipo de interacciones. Este hecho explica la importancia, quizás excesiva que han tenido los estudios sobre crianza y trato maternal en la literatura antropológica y psicosociológica sobre la socialización.

El agente personal más determinante, la madre, se inserta en primer lugar en un **grupo pequeño formalmente estructurado** que es la familia. Este grupo confiere al niño su primera identidad social y marco de referencia normativo, referida a un contexto de interacción más amplio que la relación diádica primaria. El conjunto de valores que el microgrupo familiar mantiene, representa para el niño el sistema total de valores de la sociedad en que vive. Otros grupos formales como la escuela, la iglesia, la familia, más ampliamente considerada, o el clan, empiezan a actuar como inductores de principios y valores más tarde, y a la vez van ampliando la comunidad de referencia en que se asienta la primera identidad social.

Un tercer agente socializador son los **grupos Informales**. Para ser integrados en la sociedad, no deben contravenir sus normas y están obligados a participar en sus principales valores de referencia. En este sentido, la interacción de los individuos en su seno, refuerza la primera socialización. Sin embargo no debemos perder de vista que se organizan sobre la base de objetivos compartidos y de valores autodeterminados por los individuos que los constituyen, y no sobre la base de necesidades institucionales. Esta característica de autodeterminación hace posible que los miembros de tales grupos refuercen unos valores a costa de descuidar otros, es decir, cambien la **centralidad** o importancia de un sistema normativo aprendido antes. En este sentido pueden convertirse en poderosos agentes diferenciadores de normas e inductores de cambio.

Otro elemento importante en que todo agente o grupo formal o informal se apoya, son los **productos impersonales de la cultura**, los relatos, historias, cuentos, proverbios y sistemas de creencias reificados en las definiciones de objetos, personas e instituciones.

Cada contexto socializador posee, asimismo, una determinada configuración estructural de los agentes que deben intervenir en cada interacción socializadora y una distribución especial de los elementos más importantes que deben ser abordados según un esquema de acción que se debe ajustar siempre a los estadios de desarrollo evolutivo. Es un esquema conceptual que actúa como un plan dirigido a la transmisión cultural, objetivo último de todo proceso de socialización.

Perspectivas en el análisis de la socialización

La interiorización de la estructura social interesa desde dos perspectivas: desde la comprensión del mantenimiento y reproducción de dicha estructura o desde la comprensión de los individuos como sujetos que desarrollan una personalidad paralelamente a unas costumbres y valores para la actuación con los otros. A quienes interesa más la comprensión de la reproducción del orden social que la compren-

sión de la dinámica de desarrollo individual, importa sobre todo identificar los requerimientos de rol que la sociedad impone al individuo para considerarlo miembro de pleno derecho de un determinado contexto social. Un segundo objeto de consideración es el conjunto de mecanismos por los cuales la sociedad consigue imponer a los individuos dichos requerimientos de rol y, un tercer objeto, la explicitación y comprensión de aquellos mecanismos sociales utilizados para reintegrar a quienes se han desviado de lo «esperado», es decir los mecanismos de resocialización. Además del entrenamiento en roles interesa la adquisición de una identidad socialmente definida.

Pero la relación socializadora es algo más que una relación donde los individuos aprenden roles. Es un proceso en el que se forma la personalidad en interacción con otras personalidades, donde se adquieren las estructuras cognitivas, se realiza el entrenamiento en el control de los impulsos y se adquieren determinados tipos de respuesta afectiva a los estímulos interpersonales. Quienes les interesa más el despliegue de una personalidad global que el aprendizaje de valores necesarios para la conservación del orden social, eligen la perspectiva de análisis del concepto de desarrollo tal como lo define la psicología, a sus vertientes cognitiva, afectiva y conductual. En este caso los investigadores se centran en la descripción y explicación de las variaciones socioculturales en los logros de cada etapa o secuencia de desarrollo.

Estas dos orientaciones que proceden, una de la sociología principalmente, y la segunda, de la psicología, coexisten actualmente en la psicología social. Pasamos descubrir someramente los rasgos fundamentales de cada una de ellas.

La socialización como desarrollo de motivaciones por los roles y valores sociales: La socialización adecuada y la competencia social.

Talcott Parsons engarza al individuo dentro del sistema social con mecánica precisión. De tal forma, que a veces da la impresión que el individuo es únicamente el rol social que desempeña, a pesar de señalar que en dicho rol están presentes sus motivaciones, sus aprendizajes de distinto signo y hasta los logros históricos de la especie en su adaptación al medio. La teoría de desarrollo de la libido de Freud y las teorías del condicionamiento se articulan con cierta coherencia para explicar cómo el individuo mantiene y reproduce las estructuras sociales concretas. La socialización es el mecanismo más completo y perfecto de control social, aquel por el cual el control se interioriza cada vez con más fuerza a medida que transcurren las diferentes etapas del desarrollo; la personalidad siempre se encuentra por debajo del sistema social en la jerarquía cibernética, es decir, está sometida a sus directrices en caso de conflicto y «el principal problema funcional acerca de la relación del sistema social con la personalidad es el de aprendizaje, desarrollo y mantenimiento a través del ciclo vital, de una motivación adecuada para participar en patrones de acción socialmente controlados y evaluados» (Parsons 1966, p 27). Dichos patrones de acción se derivan de las necesidades de supervivencia y autosuficiencia del sistema social. El sistema social depende de un sistema superordinado de orientación

cultural que es la principal fuente de legitimación para su orden normativo. La socialización es la integración de las exigencias sociales más directamente derivadas de las orientaciones culturales. La socialización normativa prepara el terreno a la socialización política y a la socialización profesional, que deben mantener con lo normativo una relación de coherencia, y cuyos requisitos se aprenden más tarde.

Alex Inkeles pormenoriza el esquema teórico de Parsons y trata de formular los factores de que depende lo que llama la **socialización adecuada**, aquella en que el individuo desarrolla una motivación por participar en roles socialmente definidos y la sociedad hace posible el ejercicio de los roles para los cuales motivó antes a los individuos.

Una **adecuada socialización** impone demandas a la sociedad y al individuo. A la primera le exige, entre otras cuestiones, la creación de orientaciones cognitivas que puedan convertirse en marcos de referencia generales, la exposición clara y explícita de «lo esperado» y el control eficaz de los mecanismos perturbadores. Al individuo le exige desarrollar un super-ego, una identidad social y una serie de destrezas funcionales. Veamos contrastados unos y otros requisitos en el siguiente esquema:

*Elementos para el mantenimiento
de una sociedad*

*Elementos de la personalidad que emergen
de una socialización adecuada*

1. Proveer de una relación fisiológica adaptativa al entorno físico	Destrezas cognitivas y motrices (aptitudes)
2. Diferenciación y asignación en roles	Personalidad: identidad personal
3. Modos de comunicación simbólica comunmente compartidos	Lenguaje: contenidos cognitivos
4. Orientaciones cognitivas comunes	Actitudes, opiniones, Ideología
5. Metas comunmente articuladas	Valores
6. Reglamentación en la elección de medios.	Formación del ego: personalidad
7. Regulación de la expresión afectiva	Modos de funcionamiento afectivos
8. Control eficaz de los comportamientos perturbadores	Modos de funcionamiento moral
9. Socialización adecuada	
10. Institucionalización adecuada	

Fuente: Inkeles, A. «Social structure and Child Socialization» en Clausen, J. *Socialization and Society* Little Brown 1968, p. 83

El paso de las exigencias de unos niveles de socialización a otros tiene que ver con las etapas del desarrollo evolutivo y con la coherencia en la estructuración del sistema social, visible en sus exigencias en cada uno de los niveles. La socialización puede estar organizada como un continuo armónico y gradualmente pautado de exigencias que se corresponde a la vez con un repertorio de ofertas de rol para situar a los individuos de acuerdo con las habilidades y destrezas adquiridas, o bien, pueden existir discontinuidades importantes entre lo exigido y los roles disponibles. En el primer caso, estamos ante un mecanismo que facilita el desarrollo equilibrado de los individuos y refuerza, a la vez, el sistema social. En el segundo caso, tenemos las condiciones más favorables para que se produzcan conflictos en el desarrollo individual y crisis en el sistema social.

Cuando un sistema social define claramente lo esperado, acompaña el entrenamiento con una serie de refuerzos y sanciones y arbitra procedimientos para resocializar a quienes presentan un cierto grado de desviación de lo esperado, posee las posiciones de rol para las que entrenó a sus miembros y realizó todo el proceso de entrenamiento de acuerdo con una perspectiva evolutiva, se puede decir que realiza una adecuada socialización, lo cual conduce a la formación de individuos «**socialmente competentes**».

La **competencia** es una capacidad que el individuo adquiere, que aprende a tener. Es la capacidad de adaptarse al entorno de una manera adecuada. Requiere una percepción ajustada y un conocimiento amplio de lo que puede conseguirse por medio de la acción social. En la práctica se resume en tres aptitudes: A) Aprender a utilizar una variedad de respuestas alternativas, que puedan sustituirse entre sí, para conseguir determinados objetivos, B) Comprender ampliamente los recursos que ofrecen los distintos subsistemas sociales para poder utilizarlos con cierta flexibilidad y C) Comprender de manera realista la ideología del sistema y tener una actitud de apertura y confianza que se generalice desde el sistema a los individuos y a la sociedad en general. El individuo competente está dotado psicológicamente de una serie de rasgos que le pueden caracterizar de emocionalmente equilibrado si tenemos en cuenta que, como señala Brewster Smith, debe ser autoconfiado, responsable, coherente en sus valores y su conducta, tolerante y con actitud positiva hacia sí mismo.

Esta implícita identificación entre adaptación social y equilibrio personal se pone en cuestión cuando intentamos probar la validez del concepto a nivel transcultural y cuando, aplicando sus consecuencias a la comprensión de la marginación social, nos vemos obligados a deducir la falta de características como coherencia entre valores y conducta, autovaloración o tolerancia en los individuos pertenecientes a grupos marginados.

Sin embargo, estas dimensiones actitudinales de la personalidad constituyen importantes fuentes de diferenciación personal y también estructural y posicional, son susceptibles de explicación y pueden utilizarse para la predicción de ciertos márgenes de probabilidad.

Precisamente los temas clásicos de investigación en ésta perspectiva se refieren fundamentalmente a la constatación de la presencia de valores y costumbres dife-

renciales, según los grupos de que se trata, a la explicación de su origen y de las consecuencias que pueden tener a la acción social de tales grupos o individuos en el conjunto de toda la interacción. La investigación ha avanzado desde la descripción a la interpretación y desde áreas más extensas a campos más específicos.

Los primeros estudios trataron sobre las diferencias en costumbres y valores sobre la crianza y la educación familiar teniendo en cuenta las variables clásicas de sexo y tipo de sociedad y posición socioeconómica (Davis y Havighurst (1946), Clausen (1968), Hyman (1953), Maccoby (1957), Lipset (1970), Miller (1975), Riesman (1961), Bronfenbrenner (1961), Coleman (1961), etc). Actualmente se tienen en cuenta las consecuencias de la socialización de valores mediada por variables de identificación más compleja y sofisticada, como la posición del individuo en el trabajo que desempeña (M. Kohn, C. Schooler 1980). Al principio el interés se centró en la socialización infantil desde la perspectiva casi únicamente familiar; actualmente, se considera cada vez más la importancia de otros contextos de socialización, como los grupos de iguales y los grupos más amplios que la familia, (familiares, vecinos). Los requisitos de la socialización adulta, los mecanismos de aprendizaje de los roles profesionales e institucionales son cada vez objeto de mayor interés, cuando al principio apenas se reparaba en el concepto de rol. Asimismo han aparecido recientemente investigaciones sobre los contextos especiales de aprendizaje social, las instituciones que tratan las enfermedades mentales, los retrasos en el desarrollo y los estigmas derivados de enfermedades o taras físicas.

El trabajo de M. Kohn es un ejemplo actual y representativo de la orientación teórica que estamos presentando en sus dimensiones descriptiva y explicativa. En su trabajo clásico ya, de 1969 «Social class and Parental Values», presenta la tesis de que los valores sociales son una consecuencia inevitable de la estructura social, plasma en la situación vivencial frente al trabajo, y, a la vez, son una variable intermedia en la conducta, concretamente, en la conducta sancionadora del comportamiento de los hijos en la educación familiar.

El hecho de pertenecer a uno u otro estrato en las sociedades occidentales tiene como principal consecuencia la realización de trabajos para los que se necesitan orientaciones personales y valorativas distintas. La variable clase social se transforma, en este autor, en la posición del trabajador frente a su trabajo. Los trabajos de clase media, se realizan mejor cuando se poseen valores como iniciativa, logro, independencia. Los trabajos de clase baja se realizan mejor cuando el trabajador posee cierta facilidad para conformarse a la planificación dirigida y cuando se prescinde de la independencia y la iniciativa personal para adaptarse a los plazos, formas de supervisión y realización impuestos por otros. El trabajador se ve sometido a un proceso de disonancia cognoscitiva si mantiene una serie de valores que son disfuncionales al trabajo que realiza y, por tanto, no tiene mas remedio que interiorizar los valores que le hacen más cómoda su relación con el trabajo, los cuales afectan desde entonces, a su conducta en la familia, concretamente a la valoración de la conducta de sus hijos. Un componente estructural que pasa a ser psicológico aparece como condicionante inevitable del mantenimiento y reproducción de la estructura social. Otros colaboradores y seguidores (Kohn y Schooler, 1969, Miller, Sh-

cooler y otros, 1980) ponen a prueba los efectos de la situación frente al trabajo en dimensiones intelectuales y en actitudes para enfrentarse a la solución del problema.

La adquisición de una identidad social: El desarrollo del sí mismo en la socialización primaria y secundaria.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico el énfasis ha consistido en destacar los procesos sociales a través de los cuales surge la identidad social. Los conceptos de **socialización primaria** y **socialización secundaria**, como etapas en el desarrollo del **sí mismo** se han hecho imprescindibles a la hora de enmarcar y dar sentido a cualquiera de los procesos de la socialización.

La socialización primaria o infantil, es el primer paso y más importante hacia la construcción del «sí mismo». Es aquella a través de la cual la persona adquiere su primera **identidad social** y personal, su primera **construcción simbólica sobre «quien soy yo»**. Es el conjunto de aprendizajes necesarios para pasar de ser un organismo a ser un sujeto inserto en un determinado entorno simbólico. Esta transición se produce como apropiación de una determinada tradición cultural y en estrecha vinculación con otras personas, por lo general, en el seno de la familia. Esta dependencia y vinculación estrecha le obligan a asumir la «realidad» que representan quienes se encargan de su cuidado. Sólo su referencia a ellos, en relación con ellos y desde ellos puede el niño empezar a designar y descubrir las cosas que le rodean, incluido él mismo, la **designación** de sí mismo y la **objetivización** de sí mismo.

Desde una dependencia y contacto físico iniciales se va accediendo a formas de comunicación más complejas, hasta que, con la progresiva adquisición del lenguaje, capital en el proceso, la comunicación es plenamente simbólica.

Tanto el **sí mismo** como la capacidad de reflexionar surgen en el proceso de asumir el papel y las actitudes de los **otros significativos**. De éste modo, para que el individuo pueda comenzar a tener conciencia de sí, ha de adoptar el punto de vista de los otros significativos y verse y valorarse a sí mismo desde ellos. Los primeros rudimentos de la identidad, el núcleo mismo de la personalidad, se constituyen, pues, en el proceso de interacción social. A medida que se desarrolla y madura la capacidad intelectual del niño y, por tanto, su capacidad de abstracción, generalización y síntesis, las distintas actitudes y valoraciones de los otros significativos van sedimentándose en su conciencia como el **Otro Generalizado**. El Otro Generalizado no es más que la síntesis elaborada por el propio sujeto, en las distintas actitudes de los otros significativos. Es decir, el niño ya no solo es capaz de verse a sí mismo desde la perspectiva de una persona en particular (madre, padre, amigo, hermano, maestro, etc.), sino es en una relación dialéctica con los otros. A través de ésta relación, el niño puede acceder plenamente a un mundo social y simbólico y, con ello, configurarse una identidad. En un sentido muy profundo, pues, los destinos personales son el resultado del modo de estructurarse los procesos sociales.

La importancia de la socialización primaria radica en que en ella se constituyen unos primeros aprendizajes que van a ser como el marco inicial en el que todos los

demás se vayan integrando; es el primer descubrimiento de la realidad, de toda la realidad, sin la posibilidad de filtrarla o mediatizarla desde uno mismo. Para el niño no existe otra posibilidad más que aceptar el mundo tal y como le es presentado por sus mayores. Esta aceptación inicial es una de las precondiciones de su propio desarrollo.

Pero sólo en una sociedad muy homogénea o simple sería suficiente la socialización primaria para una plena participación en la vida social. En las sociedades actuales, con una gran diferenciación ocupacional y estructural (grupos, clases, instituciones, etc.), la relativa autonomía y complejidad de cada uno de los ámbitos de la vida social exigen unos aprendizajes específicos que hacen posible la preparación, inserción y plena participación en su seno. Esos aprendizajes específicos, posteriores a la socialización primaria es lo que denominamos **socialización secundaria**.

La **socialización secundaria** es mucho menos inclusiva que la primaria; afecta a áreas más concretas de la experiencia personal que la socialización primaria. Aunque también pueden producirse socializaciones secundarias que se aproximen a las características de la primaria, como es el caso de las conversiones religiosas o ideológicas, sin embargo, los aprendizajes correspondientes no revisten la intensidad y contundencia de las experiencias vinculadas al primer aprendizaje de la realidad socio-simbólica que es la socialización primaria. Se trata de complementar la identidad personal añadiéndola a la que se construyó en la familia, la identidad determinada por la asunción de la significación social de determinados roles. La interiorización de la identidad conferida por los roles, se hace con una carga afectiva más leve que la que estuvo presente en la socialización de la identidad primaria.

Sin embargo, las identidades que se forman en la socialización primaria rápidamente quedan fuera de cuestión, se dan por supuestas en la interacción cotidiana del individuo y rara vez son centro de atención. En cambio, las identidades que se adquieren en la socialización de roles están frecuentemente en cuestión, siempre son incompletas, porque se ponen en juego en cada interacción (Stryker, 1980).

Muy recientemente se ha hablado de una **socialización terciaria** (Weigert, 1983) en la cual el individuo adquiere un sentido de identidad personal más amplio, en el cual considera la relatividad de los contenidos y las identidades que interiorizó en los sucesivos conceptos del sí mismo correspondiente a la socialización primaria y secundaria. La posibilidad de conocimiento y actuación en culturas de distinta organización y principios modifica la identidad anteriormente adquirida, liberando al individuo del sentimiento de inmodificabilidad o de absojulo de su concepto de sí mismo, y abriendo la posibilidad de transculturación, de nuevos roles e identidades que se han conocido en el contacto con otras culturas. Esta socialización puede afectar al desarrollo de nuevos principios morales más avanzados según Habermas (1979). El contraste entre los valores propios fuertemente impregnados de afectividad, con los de otra cultura, ajenos a esta imprimación afectiva, desarrolla el criticismo y la comprensión de unos y otros y favorece el nacimiento de nuevos principios basados en unos marcos de referencia más amplios.

En la práctica, el estudio del desarrollo de la identidad, ya no se basa en un concepto unitario del sí mismo como el aquí expuesto. La investigación se refiere a los

diferentes procesos que el individuo atraviesa para llegar a definiciones de categorías relevantes de su yo.

Uno de los aspectos del desarrollo de sí mismo más relevantes en la investigación es el de la **autoevaluación** como consecuencia de la percepción de los otros, la creencia en las impresiones que los demás poseen de uno mismo, la construcción de la evaluación propia en relación con la evaluación de los otros significantes. Un principio general es que cuanto más apreciados son éstos, más influyen en la adopción de una valoración. Un segundo principio, el de que los grupos pequeños disponen de un repertorio de identidades que se traspasan sin más a los individuos desde su infancia. Un tercero, que la identidad es una construcción simbólica social que se apoya pero no está determinada por características físicas, sociales o situacionales. Los niños negros adquieren una identidad de negros, los niños blancos, una identidad de blancos y los niños mestizos una identidad de negros, porque la construcción de las identidades se ha efectuado independientemente de razones raciales.

Una dimensión que pasa por entre todas las demás componentes de la identidad, el sexo, la raza o la clase, es la definición del cuerpo. Las personas reaccionan ante los otros según su atractivo físico y tales reacciones reflejan valoraciones que quedan añadidas como componentes de la identidad. Las identidades basadas en el cuerpo son difíciles de modificar. Si la persona es fuertemente estigmatizada su sentimiento de incapacidad puede dominar durante toda la vida.

A medida que se complejifica la construcción de la identidad en sucesivas etapas evolutivas, se hace posible la elección de otros significantes que intervienen en la construcción de sí mismo. Esta elección está determinada en parte por la primera autoimagen, además de por los valores apreciados por los primeros otros significativos (Schmitt, 1972). El deseo de adquirir determinada identidad puede modificar la percepción de las características de identidad socialmente definidas para un grupo. Un estudio clásico sobre raza e identidad, el de Clark y Clark (1957) que muestra como niños negros desean la identidad blanca, tienden a no incluir el color de su piel como categoría relevante de su autopercepción.

La **autoestima**, sus orígenes y modificación es otro de los temas importantes en la investigación actual de los representantes de esta orientación teórica. En la infancia, la autoestima depende casi exclusivamente de la estima demostrada por los otros. Coopersmith (1967) mostró que los niños tenían mayor autoestima en la medida en que eran objetos importantes en la vida psíquica y emocional de los padres, especialmente del padre. La ubicación en un determinado estrato de la pirámide social tiende a trasladar al interior del individuo la valoración de sí mismo como parte de la valoración social de su rol o su posición; Sennet y Cobb (1973) ejemplifican este hecho describiendo el sentimiento de culpabilidad y desvalorización de personas de clases bajas por no haber sabido o podido alcanzar los estándares sociales que todo su grupo social, incluidos ellos mismos, valoran. En la medida en que cambia la valoración social de determinados grupos o status también se modifica la autovaloración de los propios grupos.

Rosenberg (1979) formula cuatro fuentes de origen de la autoestima que son congruentes con el interaccionismo simbólico. La primera fuente de autoestima es la valoración social reflejada en la conducta de los otros. La segunda, la comparación de la acción personal con la de otros. La tercera, la autoatribución es decir, la conclusión acerca de la valoración propia observando la propia acción independientemente de la comparación con la acción de otros. La cuarta, la organización de las valoraciones hace referencia a que la autoimagen es un entramado de percepciones organizado y que se puede incidir en ella de manera diferente según las características que la componen sean de más o menos centralidad o importancia para la construcción global del yo.

Otros autores han relacionado la autoestima con experiencias familiares de determinado tipo. La claridad de los principios de comportamiento y el respeto por parte de los padres de la iniciativa individual de los hijos se han mostrado consistente y coherentemente asociadas a niveles altos de autoestima (Burns, 1979). La experiencia familiar de clase baja se asocia también con un bajo desarrollo de la autoestima, más bajo a medida que aumenta la edad de los individuos (Rosenberg y Pearlin, 1978). La experiencia de iniciativa-autonomía y la asunción de responsabilidades y decisiones en el trabajo tiene que ver con el desarrollo de la autoestima en la edad adulta. (Mortimer y Lorence, 1979).

La Socialización Cognitiva y moral

El desarrollo de las estructuras cognitivas, donde se asienta y fundamenta el conocimiento, es susceptible de ser socializado. Esto es, que sus secuencias pueden modificarse en función de la cultura o del ambiente en que se despliegan. Piaget en su Epistemología Genética afirma la posibilidad de complejificación de los esquemas cognitivos mediante la incorporación perceptiva y manipulativa (experiencia) de estructuras físicas y de complejos simbólicos, matemáticos y verbales. Las experiencias de naturaleza empírico-física se relacionan con el desarrollo de conceptos físicos, y la experiencia lógico-matemática, relativa a la coordinación de acciones, se relaciona con el desarrollo de estructuras cognitivas lógico-matemáticas. Pero aún especifica algo más sobre las condiciones en que dicha experiencia puede significar una verdadera probabilidad de incidir en la complejificación de los esquemas. Su potencialidad de desarrollo reside en la percepción de variaciones estimulantes de un determinado nivel de discrepancias con respecto a las percepciones anteriormente organizadas. El nivel de discrepancia entre estímulos, mas favorables al aprendizaje es aquel que no es tan pequeño como para que el estímulo quede asimilado a un esquema anteriormente formado (en este caso sucedería una falta de interés en el sistema cognitivo por saciación) ni tan grande como para que, a pesar de un gran esfuerzo, el estímulo percibido no pueda ser relacionado de alguna forma con el esquema cognitivo anteriormente formado. En este caso el interés decae por frustración.

El desarrollo cognitivo se despliega en una secuencia de estadios, que se corresponden con las etapas cronológicas de la maduración psicofisiológica y que según Piaget, son universales. El pensamiento recorre las etapas de pensamiento intuitivo

o preoperacional (0-7 años), lógica de las operaciones concretas (7-11 años) y lógica de las operaciones abstractas (a partir de 11 años). El paso de una etapa a otra se realiza mediante un cambio cualitativo que tiene lugar al final de cada etapa, cambio que recoge las aportaciones de la anterior pero que las integra en una nueva organización, una nueva estructura cognitiva que abarca cada vez campos más amplios de la experiencia y desde una perspectiva cada vez más universal, más desligada de la experiencia concreta.

Bruner y sus colaboradores de la Universidad de Harvard distinguen tres estadios al desarrollo del pensamiento infantil. La primera manera cómo el niño piensa sobre su experiencia se llama **representación activa**, la que se deriva de su acción, su percepción física y manipulativa del entorno. Los esquemas cognitivos le vienen directamente de su experiencia activa. Más tarde aparece la posibilidad de la **representación icónica**, es decir de imágenes. El niño se representa el mundo a la manera como un adulto ve un mapa o lee un libro en el que se describe la situación de un conjunto de objetos. La tercera etapa del pensamiento es la **representación simbólica**, en la cual es posible crear y utilizar símbolos que representan los objetos y combinarlos en su contenido total o parcial con otros símbolos, sin necesidad de la presencia real ni de la representación en forma de imágenes.

El desarrollo cognitivo, tanto a Piaget como a Bruner mantiene una estrecha correspondencia con el desarrollo del lenguaje. Piaget supone que es el desarrollo cognitivo el que determina la aparición de los distintos tipos de lenguaje, pero de hecho el lenguaje y el pensamiento aparecen estrechamente relacionados en los dos autores.

Por otra parte, el lenguaje filtra y elige los símbolos a través de los cuales se realiza la comprensión de los fenómenos naturales y la realidad social. Por eso, además de su intervención en el desarrollo de los esquemas cognitivos, tiene la función creadora y definidora de la realidad social. Por eso, la adquisición de un lenguaje es ya por sí misma, una forma de socialización en los símbolos y mensajes de una cultura y una preparación para aceptar la realidad definida y estructurada según el lenguaje en cuestión, además de un factor que interviene en la más o menos lenta transformación de una etapa del desarrollo evolutivo en la siguiente.

La investigación psicofisiológica y antropológica ha relacionado las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget y Bruner, con las experiencias en distintos ambientes, culturas y lenguajes; con lo cual ha puesto a prueba dos cuestiones: las relaciones entre pensamiento y lenguaje y la validez transcultural de los estadios de desarrollo cognitivo definidos por Piaget y Bruner.

Al psicólogo social le interesa sobre todo la variación sociocultural de los estadios del desarrollo cognitivo. En ello han trabajado Greenfield (1966 y 1969) y Bruner 1972, Price Williams 1969, Witkin, 1972, Tulkin 1968, Kagan 1971. La investigación comenzó constatando variaciones socio-culturales en dimensiones globales del desarrollo (Greenfield 1969 y Bruner 1972, Ashton 1975, Price Williams 1969) para pasar recientemente a la especificación y explicación de variaciones mucho más específicas. Tulkin 1973, por ejemplo, canaliza las variaciones en el desarrollo del len-

guaje en niños de clase baja y media, en relación con el uso de distintas estrategias lingüísticas. Turiel (1983) trabaja sobre los problemas del paso de una etapa evolutiva a otra en relación con variables socioculturales y de desarrollo.

En resumen, la investigación transcultural ha puesto de relieve: 1) que las etapas del desarrollo cognitivo definidas por Piaget y Bruner tienen todavía que ser validadas en otras culturas (Whiting 1971) y 2) que la relación del lenguaje y el pensamiento en su dimensión evolutiva, es más compleja de lo que se deduce de las teorías de Piaget y Bruner (Williams 1983). La teoría de la evolución del pensamiento de Bruner parece ser menos universal que la de los estadios de desarrollo de Piaget, además de estar menos pormenorizada su explicación. Los estadios de desarrollo de Piaget parecen mantenerse a nivel transcultural, con variaciones importantes en cuanto a las edades que transculturalmente son alcanzadas y a la adquisición evolutiva de algunas nociones como la de peso y volumen (Ashton 1975).

Bruner formuló la hipótesis de la influencia positiva en el desarrollo cognitivo de la experiencia manipulativa con útiles y objetos, de la actividad dirigida por la iniciativa personal y de la práctica del lenguaje. Dicha hipótesis no parece ser validada, ya que los niños pertenecientes a culturas que no son muy favorables a estas prácticas, alcanzan niveles de realización cognitiva y lingüística similares a los niños de las culturas que ejercitan dichas prácticas con asiduidad (Williams 1983, p. 364).

La investigación sobre socialización de las estructuras del pensamiento sirve de referencia para enmarcar la interiorización de los principios morales, pues para la orientación cognitiva relaciona estrechamente el desarrollo cognitivo con la adquisición de criterios morales, ya desde el mismo Piaget. La moralidad según Piaget, es en su primera etapa, **moralidad objetiva** y en la segunda y última, **moralidad subjetiva**. La moralidad objetiva se corresponde con el pensamiento preoperacional y con el egocentrismo social. La moralidad subjetiva se corresponde con el pensamiento abstracto y con el sociocentrismo. El paso de uno a otro tipo de criterio moral está determinado por el estadio de desarrollo cognitivo y social que se haya alcanzado. Entre uno y otros hay una correspondencia casi unívoca. Por ambos tipos de criterio moral se evidencian dos nociones fundamentales: la de castigo, en la etapa del pensamiento preoperacional y del egocentrismo (cronológicamente corresponde a la etapa anterior a los siete años) los niños defienden la aplicación de sanciones proporcionales a las **consecuencias objetivas** de la conducta objeto de castigo. Por ejemplo, en esta etapa, el niño considera más culpable a quien más objetos ha roto, independientemente de la intención con que lo haya hecho. A la etapa del pensamiento operacional y la orientación sociocéntrica (desde los 7 a los 11 años) corresponde el criterio moral de la **responsabilidad subjetiva**, es decir la creencia de que el castigo debe aplicarse teniendo en cuenta las intenciones con que se realiza.

La noción de justicia pasa evolutivamente por tres estadios. En el primero, lo justo es simplemente, lo ordenado por la autoridad y lo injusto, lo prohibido. Es la etapa de la moralidad **heterónoma**, es decir, la moralidad que tiene como fuente la autoridad de los otros. Posteriormente se establece la preocupación por la **igualdad**, la creencia en la necesidad de correspondencia entre la acción y la recompen-

sa, independientemente de las circunstancias particulares de cada cual. Esta sería la etapa intermedia entre la moral heterónoma y la moral autónoma. El desarrollo del igualitarismo en el sentido de relatividad, es decir, la sensibilización a las condiciones y la situación particulares de cada cual, da paso a la etapa tercera, la etapa de la equidad. Esta última etapa corresponde a la moralidad **autónoma**, aquella que se basa en la consideración de la propia persona y que lleva en sí misma las potencialidades de cambio porque trasciende los principios de cualquier código moral que se haya impuesto por el consenso de un grupo determinado.

L. Kohlberg ha elaborado más ampliamente la teoría de los estadios de la moralidad de Piaget. Kohlberg distingue tres niveles en el desarrollo de la moralidad, cada uno de los cuales se compone de dos subetapas. Los seis estadios se despliegan como una secuencia, es decir, que no se puede alcanzar uno de ellos sin haber pasado por el anterior. Algunas personas no alcanzan estadios elevados por no haberse enfrentado con un desequilibrio o conflicto en su interacción social suficiente para obligarle a buscar nuevas acomodaciones. La evolución del desarrollo moral, ya no depende solamente del desarrollo intelectual, como en los estadios de Piaget, sino también de la experiencia. Kohlberg ha ideado un método para medir el nivel de desarrollo moral en que cada persona se encuentra.

El primer nivel es el de la moralidad **preconvencional**. Se deriva de un hedonismo primario. La obediencia se acepta para evitar el castigo y en la interacción con otros se busca solamente la instrumentalidad. La lealtad, la gratitud y la justicia están ausentes; el fin justifica los medios.

El segundo nivel es el de la moralidad **convencional**. Representa un hedonismo secundario. Es la aceptación de principios morales para obtener la aprobación de los otros. La persona se centra más en la aprobación de los demás que en la verdadera adecuación entre la norma y su origen. Lo bueno se define en función de que ha sido consensuado y aprobado por un grupo determinado del cual el individuo no desea apartarse y, por tanto, considera merecedores de castigo a quienes se aparten de dicho consenso y merecedores de recompensa a quienes trabajen por su mantenimiento.

El tercer nivel, llamado **postconvencional** es el de la moralidad autoaceptada. Existe una clara conciencia de que los principios morales son relativos y que se adoptan por consenso. Se contempla la posibilidad de cambio por este mismo hecho y en último término se defienden los principios morales y de justicia universales, que pueden estar en conflicto con las particulares reglas definidas por un contexto social específico.

Hogan y Dickstein (1972) y Hogan y otros (1978) han diferenciado dos niveles de moralidad que sintetizan los seis de Kohlberg: la **ética de la responsabilidad** y la **ética de la conciencia**. La primera hace hincapié en la aceptación acrítica, la instrumentalidad de la ley y la tendencia a atribuir la injusticia a los individuos. La segunda hace referencia a la continua revisión del valor de la ley como medio para promover el bienestar y la justicia social y tiende a atribuir la injusticia a las instituciones más que a los individuos.

La teoría cognitivista de la socialización se ha dedicado a dos temas preferentemente: el primero es el desarrollo de la moralidad, que hemos explicado. El segundo, las diferencias de sexo en el desarrollo, cognitivo y moral y la socialización sexual. Kohlberg (1966, 1969), Loewinger (1966), entienden la tipificación sexual como la adquisición de una configuración de percepciones y valores del mundo social y una construcción simbólico-cognitiva de los roles diferenciados. La autoimagen y la identidad sexual cognitiva se configuran a partir de las categorías simbólicas: «hombre» y «mujer» y de sus correlatos significativos cuyas connotaciones denotativas y valorativas van siendo comprendidas en la medida en que se desarrolla la capacidad para estructurar y sintetizar conceptos abstractos. Los factores del proceso de adquisición de la autoimagen sexual son explicados por Kohlberg (1966). A su vez estos autores entienden que la actividad cognitiva y el desarrollo moral que se corresponde con cada uno de sus niveles, dependen del sexo de los individuos y de su identificación con roles sexuales socialmente tipificados (Kohlberg 1969).

La socialización afectiva: el super-yo como conjunto de valores que configuran la personalidad profunda.

Hemos visto como la interacción socializadora incide en las estructuras cognitivas y en la construcción de una realidad significativa de uno mismo y de la sociedad por la adquisición de un lenguaje. Veremos ahora que la interacción modifica la afectividad, la disposición de los estratos de la energía psíquica y la relación dinámica entre el ello y el yo y el super-yo. El ello es la suma de todos los impulsos vitales biológicamente determinados. El yo es la instancia que se forma al contrastar los instintos del ello con la realidad. El super-yo se entiende en general como el conjunto de cualidades que el individuo desea poseer y valora, y hacia las cuales dirige el individuo desde dentro de él mismo. Es una instancia psíquica evaluadora y, en general, autopunitiva. El individuo interioriza también una instancia autorreforzante, que es el ideal del yo. El ideal del yo procede de la identificación y es aquel conjunto de cualidades que el individuo desea poseer y valora, y hacia las cuales dirige activamente su comportamiento. Tanto el super-yo como el ideal del yo, proceden de la relación entre individuos (padres e hijos) ligados por «lazos libidinosos cortados en su fin», denominación empleada por Freud para designar toda vinculación que no llega a ser sexual, entre los individuos.

«El super-ego es heredero del complejo de Edipo». Esta frase, usual en la terminología psicoanalítica se entiende como que el super-yo procede de la identificación. La identificación es el proceso con el que acaba la primera fase del desarrollo psico-sexual, la más determinante en la vida del individuo, incluso en su etapa de adultez. Hacia la edad de 6 años, coincidiendo con la primera maduración de la genitalidad y el interés erótico dirigido hacia otros (en general, hacia el progenitor de sexo contrario) se traduce, en el caso de un correcto desarrollo psico-afectivo, un interés por «ser como» el progenitor del mismo sexo, un proceso de identificación que constituye a dicho progenitor como modelo de acción (ideal del yo) y como evaluador de la conducta propia (super-yo).

El super-ego es el resultado de la interiorización de los principios morales que impregnan la realidad donde se forma el yo. El principio de realidad actúa por medio de la coercividad externa, por medio de refuerzos aplicados desde fuera del individuo. Pero la meta de toda influencia socialmente pautada es llegar a suprimir la coercividad externa y situarla dentro del propio individuo. Las reglas de conducta y valores constituyen el nivel simbólico de las exigencias del principio de realidad social, que se interioriza como super-yo. El super-yo es la instancia psíquica autoevaluadora del comportamiento y del mismo deseo, y un autoevaluador tan serio que no permite que el individuo desvíe su conducta de las directrices marcadas sin que se vea dañado por algún castigo. Y, los castigos del Super-Yo, a saber, la culpa y el conflicto, son tan serios como para llegar a convertirse en causas de la neurosis.

La problemática de la adquisición del super-yo puede entenderse como una socialización de los aspectos más profundos del psiquismo. La interiorización del super-yo como conjunto de prohibiciones aceptadas procede de las necesidades de la libido que como impulso vital erótico tiende a expandirse hacia objetos en los cuales se fija. De esta necesidad de fijación resulta precisamente la socialización de impulsos del ello. El objeto, en principio asignado por azar al que la libido infantil (ello) se fija, le impone límites, barreras y canales de satisfacción de sus impulsos que quedan incorporados como objetos y vías de canalización relativamente duraderas y que forman a la vez las bases de la motivación que en futuro va a dirigir la búsqueda de satisfacciones y los modelos para superar los conflictos entre el ello, el yo y el super-yo.

La literatura de orientación freudiana se distingue precisamente por su especial atención a los conflictos y su relativo descuido de las secuencias normales de desarrollo de la afectividad. Del mismo modo las teorías de base psicoanalítica de la socialización tienden a buscar los antecedentes o las consecuencias de los desajustes afectivos. Whiting y Child (1957) ponen a prueba las consecuencias de las costumbres de la crianza en la aparición de «fijaciones» infantiles en la edad adulta. Aquellas culturas que gratifican o frustran en exceso las necesidades orales, anales o genitales de los niños, producen individuos adultos más proclives a fijaciones infantiles en los comportamientos correspondientes a dichas áreas. Miller y Swanson (1958, 1960) exploran las raíces del conflicto entre la moral social y la moral personal, que según los autores, es característico de las clases bajas y los subgrupos marginados. Dicho conflicto se explica como consecuencia del rechazo social de la moral personal de los individuos, dado que sus principios morales no coinciden con lo que representan al conjunto de la sociedad. La interiorización de un super-yo social que evalúa y penaliza los principios morales anteriormente aprendidos es el origen del conflicto psíquico. McKinley (1964) analiza el contenido de las realidades psicológicas derivadas de la posición de los individuos en distintos estratos sociales: la privación de cierta cantidad de aprobación y la sensación de que alguien ejerce poder sobre el individuo, son características del super-yo de las clases bajas. El aislamiento personal y la exposición a la crítica son vivencias más frecuentes en las clases medias.

Pero en la socialización de los afectos no sólo ocurre la represión, la canalización de los impulsos inadmisibles socialmente, no sólo se llega a conflictos y a patologías. Los aspectos positivos de la socialización afectiva, las dimensiones constructivas tienen cabida en el psicoanálisis sobre todo desde que Erikson sustituyó el concepto de desarrollo psicosexual, por el de desarrollo psicosocial y formuló la teoría de los estudios de la **identidad psicosocial**. La identidad psicosocial es el logro evolutivo que va sufriendo a cada etapa de la relación afectiva del niño con las personas que se encargan de su cuidado. Este logro evolutivo se plasma en la aparición de un sentimiento de adecuación de las propias necesidades al entorno humano y social en que el individuo se inserta, sentimiento que a cada etapa tiene un contenido y una formulación, derivada de las necesidades principales que la libido infantil manifiesta. En cada etapa evolutiva se efectúa la resolución de un **dilema** entre la aparición de un sentimiento de bienestar y adecuación social o de frustración personal e inadaptación social. En la resolución de éste dilema es en general menos importante la cantidad de represión a que el individuo sea sometido, que la falta de coherencia y sentido entre los símbolos culturales y los principios que rigen la crianza, entre el comportamiento de los socializadores con respecto al conjunto de la sociedad y su comportamiento con el niño que está siendo educado. El verdadero inductor del conflicto intrapersonal no es la represión de los impulsos instintivos sino, más bien, la falta de una coordinación ante lo que los individuos han aprendido a desear como resultado de la ligazón afectiva con los padres y el entorno familiar y la expectativa que la sociedad ofrece como alternativa al individuo a cada una de sus etapas evolutivas.

En el siguiente esquema aparecen los dilemas que se plantean en cada etapa evolutiva su correspondencia cronológica con los estadios psicosexuales de Freud y los logros afectivos que se van consiguiendo en resolución positiva de cada dilema.

Dilemas o conflictos nucleares	Logros evolutivos	Edad de equivalencia con los estadios de Freud
1. Adquisición de un sentimiento de confianza o de desconfianza básica.	Esperanza	Estadio oral
2. Adquisición de autonomía o de vergüenza y duda	Voluntad	Estadio anal
3. Adquisición de la iniciativa o la culpa.	Propósito	Estado genital
4. Adquisición de laboriosidad o de inferioridad.	Competencia	Etapas de latencia
5. Adquisición de la identidad o la confusión de rol.	Fidelidad	Pubertad y adolescencia
6. Adquisición de intimidad o de aislamiento.	Amor	Adultez joven
7. Procreación o ensimismamiento	Cuidado o solicitud	Madurez
8. Integridad o desesperación	Sabiduría	Vejez

Fuente: Wriggman, L. y Beaux, K. Social Psychology in the 80s, Brooks Cole Publishing Company 1981. P. 214.

La socialización como aprendizaje de secuencias de comportamiento

Las técnicas en teorías del aprendizaje entienden la socialización como la posibilidad del modelado de las conductas. El **modelado** es el aprendizaje de secuencias de comportamiento de un determinado modelo: dicha conducta se aprende como consecuencia de la existencia de **refuerzos**. El refuerzo es la pieza clave del aprendizaje social. Se define como aquella consecuencia de la acción que hace aumentar la frecuencia de la respuesta emitida por el sujeto que aprende. En otros términos, más habituales, se trata del premio (refuerzo positivo) que favorece el aprendizaje o del castigo (refuerzo negativo). El refuerzo puede proceder simplemente **del ambiente**, puede ser únicamente la consecuencia de la acción del individuo en un determinado ambiente. Ahora bien, el refuerzo que procede de un modelo que se imita reviste especial importancia, como descubrieron Miller y Dollard en 1941. El propio individuo puede ser fuente de **autoreforzos**, una vez que ha realizado anteriormente un proceso de aprendizaje (Mowrer 1950). Bandura y Walters (1972) introducen un componente cognitivo en su concepto de refuerzo **vicario**. La simple comprensión y anticipación de las consecuencias del comportamiento de otro que es observado, actúa como refuerzo vicario, esto es, sustitutivo del refuerzo propio.

La procedencia y el concepto de refuerzo, se ha ido implicando a medida que la conceptualización de los términos importaba menos a los conductistas que la modificación de los comportamientos.

Robert Sears (1957, 1965) entiende el aprendizaje social como la sustitución de un repertorio de actos centrados en necesidades personales, biológicas o innatas, por otras más características de la conducta enfocada a la interacción.

La primera etapa de la socialización infantil es donde se adquiere la **conducta social rudimentaria o aprendizaje de la dependencia**.

El aprendizaje relativo a esta etapa se efectúa en los dos o tres primeros años de vida. Se trata de que el niño pierda su orientación autista, dirigida hacia sí mismo, de acuerdo con lo cual su relación con los cuidadores se reduce a la de simple manifestación de necesidades acompañada de exigencias de satisfacción. La tarea fundamental que el niño debe aprender es la de explorar el vínculo entre sus propias necesidades y la existencia de un mundo social rudimentario y aprender a tener en cuenta ese mundo social adaptándose finalmente a él sin agresividad. La vivencia de frustración y consiguiente agresividad, que se puede experimentar en esta etapa y a la que Sears da mucha importancia como factor causante de frustración y agresividad futura, depende de la disponibilidad del ambiente en cuanto proveedor de satisfacciones. Es también muy importante la modificación mediante premio, castigo o ausencia de respuesta, de las primeras manifestaciones de agresividad infantiles. La frustración a la satisfacción y el refuerzo inadecuado de la conducta agresiva constituyen para Sears el origen de muchas manifestaciones antisociales que aparecen ya en la infancia.

La segunda etapa, que coincide con la edad preescolar, es la idónea para efectuar el **aprendizaje de los sistemas motivacionales primarios**. Una vez conseguida

la adaptación sin frustración al ambiente familiar, se efectúa el aprendizaje de unos hábitos que le permitirá la acción dirigida desde el individuo pero coordinado con otros. Los hábitos de independencia, la limpieza, la secuencia de satisfacción de necesidades vigente en la familia (hábitos de alimentación, descanso) deben ser interiorizados hasta el punto que se desarrolle una motivación por efectuar dichos hábitos según las pautas a que se adecúa el grupo familiar.

Básicamente se trata de sustituir la dependencia necesaria y conseguida en la primera etapa por un repertorio de conductas de independencia deseadas por el niño y funcionales para su interacción social o por hábitos de independencia que se adquieren porque se han asociado con gratificaciones, la principal de las cuales es simplemente la aprobación de las personas de las que el niño necesita afecto, aquellas cuya presencia ya constituye un refuerzo, dado que se han asociado con la gratificación de las necesidades primarias.

En la tercera etapa, que coincide con la de la educación escolar, es donde se adquiere un conjunto de **sistemas motivacionales secundarios**. La motivación por la independencia adquirida en la etapa anterior, debe extenderse a un grupo de referencia más amplio, el mismo contexto escolar, de interacción con los iguales en la edad. La adquisición de la independencia en el ambiente escolar para por la adquisición simultánea de una serie de conocimientos y habilidades específicas y de principios de acción que le capacitan para la cooperación.

La formulación del aprendizaje social de Robert Sears es el único esquema teórico del desarrollo que ofrece la teoría del aprendizaje, y no es muy completo, pues nada dice acerca de la evolución social del comportamiento adulto. Sin embargo, la investigación dirigida por esta orientación teórica es expuesta en el descubrimiento de algunas prácticas asociadas con ciertas actitudes o comportamientos; Sears, Meccoby y Levin (1957) y Mischel (1972) exploran las prácticas asociadas con la motivación de logro, la dependencia y la agresión. Bandura y Walters (1972) analizan los antecedentes de la conducta agresiva y la imitación de la agresión teniendo en cuenta los efectos del refuerzo, los tipos de modelo y el sexo de los imitadores. Un área importante de la investigación versó sobre las consecuencias del castigo en la resistencia a la tentación (La Voie, 1973), sobre los efectos de la mediación cognitiva en el aprendizaje (Aronfreed, 1968) y sobre la eficacia de modelos reales versus modelos imaginarios (Bryan y Walbeck, 1970) y más recientemente cobra importancia la investigación sobre la autocensura y la autoexculpación (Bandura 1977).

Contrastes y coincidencias en los puntos de vista de las teorías cognitiva, psicoanalítica y conductista.

Las bases teóricas de la investigación relevante en las tres orientaciones pueden compararse teniendo en cuenta varios aspectos: a) la concepción de la relación socializadora, b) la concepción del individuo socializado, c) el contenido de algunos conceptos usados en las tres teorías y d) la metodología.

En cuanto al primer punto la teoría del aprendizaje y el psicoanálisis permiten deducir una concepción teórica sobre las bases de la socialización. Ambos coinciden

en que son las necesidades afectivas y motivacionales primarias de los individuos las que obligan a establecer una relación de dependencia, que es la base de la **modulación social de los impulsos o del aprendizaje social**. Pero difieren en la consideración del contenido de dicha relación de dependencia, de su fuerza y duración y del papel que juegan los sujetos que la integran.

La teoría del aprendizaje contempla la relación de dependencia más típica, de relación madre-hijo, como un vínculo aprendido, establecido como consecuencia de la gratificación por parte de la madre de las necesidades o instintos primarios del niño. La satisfacción por parte de la madre de los instintos primarios del niño da lugar a la formación de instintos secundarios, que se adquieren por conexión asociativa. El primer instinto secundario que el niño aprende y está motivado a buscar es el de dependencia. Cuando este primer aprendizaje se ha efectuado, lo cual significa que ha aprendido a desear la dependencia, está preparado para adquirir por el mismo mecanismo de conexión asociativa, todas las costumbres y valores maternos cuya realización y manifestación le asegure el mantenimiento de cierto grado de dependencia y, por tanto, de la gratificación aprendida asociada a ella durante la primera etapa de la relación materno-filial. Todo el aprendizaje social se efectúa por el mismo mecanismo. Parece, de acuerdo con ésta explicación, que el vínculo de la dependencia se establece unilateralmente desde el niño, que manifiesta sus necesidades, a la madre, que puede satisfacerlas.

La teoría psicoanalítica entiende que la dependencia es mutua, entre todos los integrantes de cualquier relación socializadora. En el caso de la relación madre-hijo, la madre necesita proyectar en el hijo su deseo, depende de él para apoyar su gratificación libidinosa y no le basta su simple presencia, necesita que sea una presencia acompañada de ciertos requisitos, impuestos por las necesidades conscientes e inconscientes de su sistema psíquico. Cuando el hijo reúne los requisitos deseados por la madre, se produce una corriente afectiva desde ella hacia su hijo que facilita la continuación y reciprocidad de la corriente afectiva que parte del hijo a ella, determinada por las necesidades de alimento y contacto del bebé. Se establece así una religación o vinculación afectiva mutua, llamada por algunos autores. (Bowlby, 1973).

Dicha religación afectiva es mucho más amplia que la necesaria para satisfacer las necesidades de supervivencia, del bebé, sus necesidades de alimento, vestido, calor o contacto. Es una relación de atención y gratificación recíproca, que, sobre todo para el niño es tan básica y determinante, que sus efectos, especialmente los negativos, pueden durar toda la vida. El psicoanálisis confiere a esta primaria relación de 'attachment' o religadura una importancia mayor de lo que la teoría del aprendizaje confiere al establecimiento de la relación de dependencia. Esto nos trae a otra diferencia entre ambas orientaciones en cuanto a la importancia que una y otra cuentan con conceder al presente frente al pasado: el psicoanálisis tiende a buscar en la infancia el origen de cualquier perturbación de la conducta social de los individuos. La teoría del aprendizaje y quizá también el cognitivismo, no busca más allá de la historia cercana si dicha búsqueda le ofrece una posibilidad de intervención en la modificación de las relaciones sociales conflictivas de un individuo, o de un grupo.

Las teorías cognitivas no suelen ir más allá, a no ser en contadas excepciones, de la contemplación de factores sociales en la configuración de las etapas de desarrollo social. El énfasis en el sujeto que madura, que va desplegando distintas capacidades a medida que crece, es más fuerte que el análisis de las complejidades de la relación interindividual. En todo caso, en la consideración de las etapas de la socialización, en especial, del desarrollo moral, los factores individuales son más considerados en la explicación de los niveles de evolución moral en que los individuos se encuentran que los factores de experiencia social. Hay que tener en cuenta, que la intervención de factores de experiencia es más importante en la teoría y la investigación de esta perspectiva, recientemente (Kohlberg y Hogan) que en Piaget.

En cuanto a la concepción del individuo que es socializado, la teoría conductista nos lo presenta como un sujeto pasivo, como una especie de resultado de los múltiples condicionamientos a que ha sido expuesto. Ha aprendido a desarrollar aquello por lo que le han premiado y su conducta social es el resultado de su historia de refuerzos. La teoría cognitivista siempre contempla al individuo como un sujeto que posee esquemas de organización objetivos y caminos que orientan su acción de una forma puramente individual y autodirigida a pesar de todo el proceso de condicionamientos. La teoría psicoanalítica puede considerarse una visión más dialéctica entre lo pasivo y lo activo. El sujeto está sometido a la acción de dos principios contradictorios e incompatibles entre sí, el eros-tanatos (eros es activo y tanatos, pasivo), que crecen uno a expensas del otro pero que son complementarios y ninguno de ellos puede hipertrofiarse excesivamente a costa del otro ni actuar con exclusividad, porque llevados a sus extremos, los dos conducen a la muerte.

Conviene tener en cuenta que las tres teorías utilizan algunos conceptos comunes, lo cual es un síntoma de proximidad y de que están enfocando similares objetos de análisis. Por ejemplo, el conductismo introduce variables cognitivas en los procesos de aprendizaje (Bandura, Aronfreed) y atiende a la comprensión de áreas de la socialización que anteriormente habrían sido objeto de atención del psicoanálisis o de psicología cognitiva: los procesos de internalización e identificación. Sin embargo, las distintas orientaciones teóricas difieren a la forma de entender estos dos conceptos.

La **internalización** en las teorías del desarrollo hace referencia a la adopción de normas y valores de otros como propios. También se utiliza la expresión cuando se explica la sustitución del control externo de comportamiento por un control interno. Se dice entonces que el control se internaliza. Pero la internalización se produce cuando aparece una capacidad nueva; dicha capacidad se pone en juego como consecuencia de la maduración individual, y el momento en que se produce dicha maduración viene determinado principalmente por las secuencias innatas pautadas para todos los individuos de una forma similar y en relación con otras capacidades cognitivas que se desarrollan paralelamente. Dicha maduración psicológica precede y es condición indispensable para que se alcance la etapa de desarrollo moral correspondiente. El conductismo y las teorías del aprendizaje empiezan por descuidar el uso del factor maduración. En este caso, procederían constatando en primer lugar la existencia de control internalizado en etapas anteriores a las que los cognitivis-

tas establecen como idóneas para el surgimiento de la capacidad de internalizar, en segundo lugar explicarían dicho comportamiento como consecuencia de la generalización del aprendizaje (Bandura, 1969, Walters y Parke 1965) o del aprendizaje por observación (Bandura 1972, Aronfreed 1976). Tanto si se explica por generalización como si se explica por el aprendizaje por observación, el factor principal es la experiencia, nunca la maduración ni la capacidad innata.

En la teoría psicoanalítica la internalización se produce en un momento anterior al que suponen el cognitivismo y el conductismo. Ocurre precisamente en los primeros momentos de la relación madre-hijo. El niño interioriza la figura de la madre, la hace suya, la madre pasa a formar parte de la realidad interior del niño. El interés total del niño por la autogratificación hace que convierta el objeto exterior en objeto interno. La gratificación que procede de la madre es considerada por el niño como si procediera de sí mismo, de su realidad interior. El concepto de internalización tal como el psicoanálisis lo entiende, no puede reducirse al concepto conductista.

El proceso de **identificación**, alude a la reproducción de comportamientos y actitudes de otros. En el psicoanálisis se entiende como la adopción de las actitudes de los padres por parte del hijo, una vez que se ha superado la etapa edípica. Es el proceso por el que se adquiere la primera configuración de personalidad, diferenciada, sobre todo, por el sexo. La identificación del niño con su padre se produce como una consecuencia de las amenazas de la castración que el niño percibe cuando dirige su interés erótico hacia su madre. La identificación de la niña con su madre se produce desde el sentimiento de castración, no desde la amenaza. La niña se experimenta como ser castrado antes del final del Edipo y desarrolla un deseo del pene que la conduce a adoptar los valores femeninos para, en el futuro, lograr satisfacer dicho deseo.

Las teorías conductistas entienden la identificación como una modalidad del **aprendizaje por imitación**. El aprendizaje por imitación se produce en el complejo fenómeno de la identificación tal como el psicoanálisis lo concibe, pero no puede reducirse a él. Y no puede reducirse a la imitación porque ésta siempre depende del refuerzo y sobre todo, de refuerzo externo del comportamiento del modelo. En la teoría psicoanalítica el refuerzo (externo o interno) y el deseo, como fantasía a realizar específica del individuo, innata o biológicamente determinada, se mezclan en la hora de ofrecer explicaciones de la adopción de un comportamiento a actitud de otros. El significado simbólico, real o imaginado que el modelo posee para el imitador es eliminado en su mayor parte en las teorías conductistas, que utilizan un concepto de refuerzo que, desde la perspectiva psicoanalítica, resulta demasiado estrecho.

Finalmente, podemos decir que cuando las tres teorías descienden al terreno de la investigación, la metodología que utilizan uniforma más las conclusiones de lo que en la teoría aparecían. La teoría psicoanalítica y cognitiva se planteaban conclusiones totalizadoras, pero no hay más remedio que comprobar o poner a prueba la teoría, por partes, con lo cual, sus pretensiones se demoran y sus resultados se hacen cada vez más comparables con los de la investigación conductista menos ambiciosos en cuanto a pretensiones teóricas y más descriptivas de la historia de

secuencias concretas de comportamiento. Las tres orientaciones, sobre todo, el psicoanálisis y el conductismo pueden acercarse entre sí en la medida en que la primera prescindiera de una cierta cantidad de teoría que no puede ponerse a prueba y la segunda se interesara por una teoría que dé explicación a procesos amplios de comportamiento y prescindiera de la consideración de cierta cantidad de datos que no pueden integrarse en un esquema teórico.

BIBLIOGRAFIA

ARONFREED, J. *Conduct and Conscience: The socialization of internalized Control over Behavior*. Academic Press, 1968.

ARONFREED, J. Moral Development from the standpoint of a General Psychological Theory en T. LICKONA (Ed.) *Moral Development and Behavior*. Holt, Rinehart and Winston 1976.

ASHTON, P.T. Cross-Cultural Piagetian Research: An Experimental Perspective. *Harvard Educational Review* 1975, p. 475-506.

BANDURA, A. «Social Learning Theory of Identificatory Processes», en GOSLIN (ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand Mc. Nally 1969.

BANDURA, A. y WALTERS, R. *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad* Alianza, 1972.

BANDURA, A. A. *Social learning Theory*. Prentice Hall 1977.

BLURTON JONES, N. *Ethological Studies of Child Behavior*. Cambridge University Press 1972.

BRYAN, J. y WALBEK, N. Preaching and practicing self sacrifice: Children's actions and reactions. *Child Development* 1970 41 pp. 329-353.

BOWLBY, J. *Attachment and Loss*. Penguin 1973.

BREWSTER SMITH, M. «Competence and Socialization». En J.A. CLAUSEN (Ed.) *Socialization and Society*. Little Brown 1968.

BRONFENBRENNER, U. «Social Class and Socialization». En MACCOBY, NEWCOMB Y HARTLEY, *Readings in Social Psychology* Holt, Rinehart and Winston 1958.

BRONFENBRENNER, U. The Changing American Child. *Journal of Social Issues*, XVII, N° 1 1961. p. 6-18.

BRONFENBRENNER, U. «A Theoretical Perspective for Research on Human Development» en SKOLNICK (Ed.) *Rethinking Childhood*. Little Brown 1976 p. 108-128.

KOHLBERG, L. «Stage and Sequence: The cognitive developmental approach to Socialization» en GOSLIN, D. (Ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally 1969.

KOHLBERG, L. «Moral Stages and Moralization: The cognitive developmental approach». en T. LICKONA (Ed.) *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social issues* Holt, Rinehart and Winston 1976.

KOHN, M. y SCHOOLER, Carmi. «Class, Occupation and Orientation» *American Sociological Review* 1969, 34, (5) 659-78.

KOHN, M. *Reassessment 1977. Class and Conformity: A Study in values* Chicago University Press 1977.

LA VOIE, J.C. Punishment and adolescent self control *Developmental Psychology* 1973, 8 p. 16-24.

LE VINE, R. Culture, Personality and Socialization, an evolutionary view. En D.A. GOSLIN *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand Mc Nally. Chicago 1969.

LIPSET, S.M. *El hombre político*. Eudeba 1975.

LIPSET, S.M. *Clase, status y poder*. Euramérica 1972.

LOEVINGER, J. The meaning and measurement of ego development *American Psychologist* 1966, 21, 195-217.

MACCOBY, E.E. y MASTERS, J.C. «Attachment and dependency» en P. MUSSEN (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology* New York. Wiley 1970.

MACCOBY, E.E. *El desarrollo de las diferencias sexuales*. Marova 1972.

MANIS, Melvin. «Social Interaction and the Self-Concept» *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51 (Nov. 1955) 265-279.

McKINLEY, D.G. *Social Class and Family Life*. New York. Free Press 1964.

MILLER, D. y SWANSON, G. *The Changing American Parent*, Wiley 1958.

MILLER, D. y SWANSON, G. *Inner Conflict and Defense*. Holt, Rinehart And Winston 1960.

MILLER, N. y DOLLARD, J. *Social Learning and Imitation*. Yale University Press 1941.

MILLER, J., SCHOOLER, C., KOHN M. y MILLER, K. «Women and Work: The psychological effects of occupational conditions» *American Journal of Sociology* 1960 pp. 66-94.

MILLER, S.M. y RIESMAN, F. «Working Class Authoritarianism: A critique of Lipset» *British Journal of Sociology*, 1961, 263-276.

MISCHEL, W. «Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del Aprendizaje Social» en MACCOBY, E. (Ed.) *El desarrollo de las diferencias sexuales*, Marova 1972 pp. 37-61.

MORTIMER, J. y LORENCE, J. «Occupational experience and the Self-Concept: A longitudinal Study» *Social Psychology Quarterly*, 42, 1979 pp. 307-323.

MOWRER, O.H. *Learning Theory and Behavior*. Wiley 1960.

PARSONS, T. *Family, Socialization and Interaction Process*. Free Press 1955.

PARSONS, T. *El Sistema Social*. Revista de Occidente. Madrid 1966.

PENNEBAKER, J. Self perception of Emotion and Internal Sensation en WEGNER, D.W. y WALLACHE, R.P. (Eds.) *The Self in Social Psychology*. Oxford University Press 1980 pp. 80-101.

PIAGET, J. *The language and thought of the child*. Harcourt Brace 1929.

PIAGET, J. *Seis estudios de Psicología*. Alianza 1968.

PIAGET, J. «Piaget's Theory» en P. MUSSEN (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology*.

PRICE-WILLIAMS, D.R. *Cross-cultural studies*. Penguin books, 1969.

ROSENBERG, M. *La autómagen del adolescente en la sociedad*. Paidós 1973.

ROSENBERG, M. y PEARLIN, L. «Social Class and Self-Esteem among Children and Adults» *American Journal of Sociology* Vol. 84, 1978 pp. 53-77.

SEARS, R., MACCOBY, E. y LEVIN, H. *Patterns of Child Rearing* Evanston Ill. Row, Peterson and Company, 1957.

SEARS, R. *Identification and Child rearing*. Stanford University Press 1965.

SCHMITT, R.L. *The Reference other Orientation*. Carbondale Ill Southern Illinois Press, 1972.

SENNET, R. y COBB, J. *The hidden Injuries of Class*. Random House 197.

SHOTT, Susan, *Emotion and Social Lie: A symbolic Interactional Analysis* *American Journal of Sociology*, 84, Junio 1979 pp. 1317-1334.

STAYTON, D.J., HOGAN, R.T. y AINSWORTH, M.D.S. Infant obedience and maternal behavior: the origins of Socialization reconsidered *Child Development*, 42, 1971 pp. 1057-69.

TULKIN, S. y COHLER, B. Childrearing attitudes and mother-child interaction in the first year of life. *Merrill Palmer Quarterly*, 1973 pp. 95-106.

TURIEL, E. *The development of social knowledge*. Cambridge University Press 1983.

WALTERS, R., PARKE, R. y CANE, V. «Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response inhibition» *Journal of Experimental Child Psychology*, 1965. pp. 10-30.

WHITING, B.B. y WHITING, J.W.M. Task assignment and Personality: A consideration of the effect of herding in boys. En LAMBERT, W. y WEISBROD, R. (Eds.) *Comparative perspectives in Social Psychology*. Little Brown 1971.

WILLIAMS, I. *Socialization*. Prentice Hall 1983.

WITKIN, H.A. y BERRY, J.W. Psychological differentiation in cross-cultural perspective *Journal of cross-cultural Psychology* 6, 1979 pp. 4-87.

WITKIN, H.A. y BERRY, J.W. Psychological differentiation in cross cultural perspective. *Journal of Cross-cultural Psychology* 6, 1975, pp. 4-87.

ZIGLER, E. y CHILD, I.L. (Eds.) *Socialization and Personality Development*. Reading Mass. Addison Wesley 1973.

CLASE SOCIAL, LENGUAJE Y SOCIALIZACION (*)

BASIL BERNSTEIN

INTRODUCCION

Puede que sea útil hacer explícitos los orígenes teóricos de la tesis que he venido trabajando en la última década. Aunque inicialmente la tesis se refería a los problemas de educabilidad, este problema fue absorbido y estimulado por la cuestión más amplia de las relaciones entre los órdenes simbólico y la estructura social. La cuestión teórica básica, que dictaba la aproximación al importante, aunque inicialmente restringido problema empírico, se refería a la estructura fundamental y cambios en la estructura de la transmisión cultural. Un análisis detallado de lo que superficialmente podría parecer una retahíla de artículos repetitivos, creo que presentaría tres aspectos:

1) La emergencia gradual de la dominación de los principales problemas teóricos a partir del problema local, empírico, de los antecedentes sociales de la educabilidad de diferentes grupos de niños.

2) Intentos de construir tanto la generalidad de la tesis como la especificidad creciente a nivel contextual.

3) Vinculados con 2), hubo intentos por aclarar tanto el status lógico como empírico del concepto organizativo básico, el código. Desafortunadamente, hasta hace poco estos intentos fueron vistos más como una planificación y análisis de los estudios empíricos que como formulaciones explícitas.

Sin embargo, mirando hacia atrás, creo que habría creado menos falta de entendimiento si hubiese escrito sobre códigos socio-lingüísticos que sobre códigos lingüísticos. Usando sólo el último concepto dí la impresión de que esta reificando la sintaxis a costa de la semántica. O, peor aún, sugiriendo que existía una relación unívoca entre el significado y una sintaxis determinada. También, al definir los códigos independientemente del contexto, fui incapaz de comprender adecuadamente a nivel teórico toda su significación. Querría señalar que casi todas las planificaciones empíricas se dirigieron a tratar de encontrar las realizaciones del código en diferentes contextos.

El concepto de código socio-lingüístico se refiere a la estructuración social de los significados y a sus diversas pero relacionadas realizaciones lingüísticas contextuales. Una lectura cuidadosa de los trabajos muestra siempre el énfasis dado a la forma de la relación social, esto es, a la estructuración de significa-

(*) *Class, Codes and Control*, vol. 1, Routledge y Kegan Paul. London, 1971, págs. 170-189.